Inspectie van het Onderwijs
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

OPBRENGSTGERICHT WERKEN AAN TAAL EN REKENEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

TAAL EN REKENEN VERBETEREN, EN DE STAPPEN DIE SCHOLEN HIERBIJ KUNNEN ZETTEN

Utrecht, februari 2015

Voorwoord

Onderwijs dat gericht wordt op heldere resultaten, dat doelgericht gebruik maakt van informatie over het niveau van de leerlingen: dat is het kenmerk van opbrengstgericht werken. Er zijn verscheidene manieren om opbrengstgericht te werken, maar de overeenkomst is dat het doorgaans een effectieve aanpak is. En dat de docent zelf kan zien dat de resultaten groeien.

Wij vroegen ons af in hoeverre scholen in het voortgezet onderwijs dit opbrengstgericht werken inzetten bij het taal- en rekenonderwijs. Immers, leerlingen hebben een goede taal- en rekenvaardigheid hard nodig om in hun schoolcarrière - en daarna - verder te kunnen komen. Daarom is ook al in 2008 het referentiekader taal en rekenen ingevoerd, met de bijbehorende referentieniveaus. Het referentiekader is inmiddels een bekend begrip voor leraren, taal- en rekencoördinatoren en schoolleiders, zo merken onze inspecteurs bij de schoolbezoeken. En opbrengstgericht werken kan goed bijdragen om de leerlingen het beoogde taal- en rekenniveau te laten bereiken.

Daarom heeft de Inspectie van het Onderwijs in het voorjaar van 2014 onderzocht in welke mate vo-scholen opbrengstgericht werken aan de referentieniveaus taal en rekenen. In dit rapport geven we daar een beeld van. Met deze onderzoeksgegevens hopen wij tegelijkertijd meer scholen te stimuleren opbrengstgericht te werken aan deze vaardigheden.

Daarnaast bieden wij met dit rapport ook suggesties voor vervolgstappen voor scholen die inderdaad meer met hun opbrengstgegevens willen doen. Om daarmee hun - en ons - doel dichterbij te brengen: leerlingen te helpen nóg taal- en rekenvaardiger te worden.

Monique Vogelzang
Hoofdinspecteur vo, mbo en ho

Inhoud

Inleiding

Opbrengstgericht werken kent een cyclus: doelen stellen, activiteiten uitvoeren, opbrengsten meten en activiteiten (en mogelijk doelen) bijstellen. Deze cyclus kan bestaan op elk van de sturingsniveaus in een school: op beleidsniveau, middenniveau (het zorgsysteem) en op het niveau van de lessen. Als een school op alle niveaus opbrengstgericht werkt, heeft ze de taal- en rekenniveaus van haar leerlingen goed in kaart. Ze stelt op grond daarvan doelen, vertaalt deze in activiteiten en evalueert of de activiteiten het gewenste effect hebben.

De Inspectie van het Onderwijs constateert dat het overgrote deel van de onderzochte scholen gegevens verzamelt over het taal- en rekenniveau van de leerlingen. Wij zien dat bijna 90 procent van de scholen beleid heeft op het gebied van taal en rekenen. Een mooi resultaat! Slechts op 6 procent van de scholen worden de taal- en rekenopbrengsten gebruikt om lessen vorm te geven. Er is dus nog een wereld te winnen als het gaat om opbrengstgericht werken in de les. Dit rapport biedt scholen een denkrichting om opbrengstgericht werken een nieuwe impuls te geven.

Leeswijzer

Hoofdstuk 1 gaat in op wat opbrengstgericht werken aan taal en rekenen inhoudt: welke verschillende componenten zijn er, en wat zouden wij graag zien? Aan de hand daarvan wordt een 'ideale' school weergegeven die 100 procent opbrengstgericht werkt aan taal en rekenen. Niet als werkelijkheid, maar als ‘stip aan de horizon’.

In hoofdstuk 2 staan de belangrijkste uitkomsten van het themaonderzoek naar ‘opbrengstgericht werken aan taal en rekenen’. Aan de orde komen het schoolbeleid en de kwaliteitszorg, het aanbod voor taal en rekenen, de wijze waarop scholen leerlingen volgen en de gegevens analyseren, hoe scholen leerlingen ondersteunen en wat je daarvan in de klassen ziet.

In hoofdstuk 3 geven wij aanbevelingen aan scholen die opbrengstgerichter willen werken aan taal en rekenen. Drie stadia van ontwikkeling geven aan in welke mate een school al opbrengstgericht werkt aan taal en rekenen, en wat scholen zouden kunnen doen om zich verder te ontwikkelen.
Het rapport wordt afgesloten met een algemene beschouwing, en een overzicht van gebruikte literatuur.

Achtergrond van het onderzoek

De afgelopen jaren is er in het onderwijs steeds meer aandacht voor taal- en rekenvaardigheden. Deze aandacht was bij een deel van de scholen al langer aanwezig, bijvoorbeeld bij scholen waar duidelijk was dat hun leerlingen grote verschillen vertoonden in taalvaardigheden. Andere scholen zagen pas recent in dat sommige leerlingen problemen hebben bij de verschillende (talige) vakken.

Mede dankzij het referentiekader taal en rekenen (2008) is de aandacht voor taal- en rekenvaardigheden gegroeid. Door de invoering van de centrale rekentoets en de ijking van de examens Nederlands aan de referentieniveaus taal, moeten scholen bewuster en doordachter met taal en rekenen omgaan. De leerlingen moeten immers de vereiste referentieniveaus halen. Dat is niet voor alle scholen (en voor alle leerlingen) even gemakkelijk, zeker gezien het feit dat lang niet alle leerlingen met het vereiste 1F-niveau het voortgezet onderwijs binnenkomen.

Wat doen scholen voor voortgezet onderwijs om te achterhalen wat het taalniveau en het rekenniveau van een leerling is? En wat doen ze vervolgens om leerlingen naar het gewenste referentieniveau te brengen? Doen ze dat op een doelgerichte manier, benutten ze de kennis en gegevens die ze in huis hebben? En is daarbij extra aandacht voor leerlingen met achterstanden en voor leerlingen die meer kunnen dan het vereiste niveau?

Deze vragen waren aanleiding voor ons om in het voorjaar 2014, als onderdeel van de jaarlijkse bezoeken voor het Onderwijsverslag, een themaonderzoek uit te voeren naar ‘opbrengstgericht werken aan de referentieniveaus taal en rekenen’. Het gaat hier dus om het taal- en rekenniveau van alle leerlingen, niet alleen van leerlingen die hierin een achterstand hebben.

Het themaonderzoek naar opbrengstgericht werken aan taal en rekenen komt niet uit de lucht vallen. In 2010 werden na enige voorbereidingsjaren de referentieniveaus taal en rekenen ingevoerd. Toen voerden wij een onderzoek uit naar wat scholen deden aan reken- en taalvaardigheden (IvhO, 2012). Uit dat onderzoek bleek dat scholen nog nauwelijks handen en voeten gaven aan de uitvoering van taal- en rekenbeleid. In de navolgende jaren is het verbeteren van de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen verwerkt in het Toezichtkader vo 2013 van de inspectie. De invoering van de centrale rekentoets en de ijking van de examens Nederlands aan de referentieniveaus taal gaven een extra impuls dit thema te onderzoeken.

Bovendien wilden wij in het algemeen meer inzicht krijgen in de mate waarin vo-scholen ‘opbrengstgericht’ denken en doen. Met opbrengstgericht werken wordt onderwijs bedoeld dat mede wordt gestuurd door analyse van gegevens die scholen hebben over leerresultaten van leerlingen. Het taal- en rekenbeleid van scholen is hiervoor illustratief. Hierbij moet opgemerkt worden dat het om twee verschillende zaken gaat met een eigen ontwikkelingsgang: taal is onderdeel van alle vakken en heeft al sinds jaar en dag een plek bij Nederlands terwijl rekenen een nieuw vak is dat nog goed gepositioneerd moet worden binnen het vo-onderwijs.

Verantwoording van het onderzoek

Het themaonderzoek naar taal en rekenen is uitgevoerd op 125 afdelingen van vo-scholen (die in het vervolg van dit rapport 'scholen' heten), als onderdeel van de onderzoeken voor het Onderwijsverslag. De scholen vormden een representatieve steekproef voor het Nederlandse voortgezet onderwijs. Zo is in de steekproef rekening gehouden met onder meer regio, grootte, aanbod en verdeling over het land. Er zijn tijdens het onderzoek 1.100 lessen bezocht.
Bij de uitkomsten van het onderzoek is een betrouwbaarheidsmarge van 10 procent gehanteerd. Naast de 'gewone' beoordelingslijst hebben wij een aparte vragenlijst ingevuld, en er is met vier scholen een panelbijeenkomst gehouden.

In het onderzoek stonden de volgende onderzoeksvragen centraal:

- In welke mate werken scholen opbrengstgericht aan de referentieniveaus taal en rekenen?
- Hoe kunnen scholen zich verbeteren in het opbrengstgericht werken aan de referentieniveaus?

1 OPBRENGSTGERICHT WERKEN AAN TAAL EN REKENEN

Dit hoofdstuk laat zien wat 'opbrengstgericht werken aan taal en rekenen' inhoudt en welke elementen dat omvat. Zo ontstaat een beeld van wat je kunt verwachten van een school die opbrengstgericht bezig is met taal- en rekenvaardigheden van leerlingen. Dat beeld wordt verder ingevuld door de schets van een fictieve school die al een eind op weg is richting opbrengstgericht werken aan taal en rekenen.

1.1 Wat is 'opbrengstgericht werken aan taal en rekenen'?

De Inspectie van het Onderwijs gebruikt de volgende definitie voor opbrengstgericht werken: *'het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van prestaties'.* (IvhO, 2012)

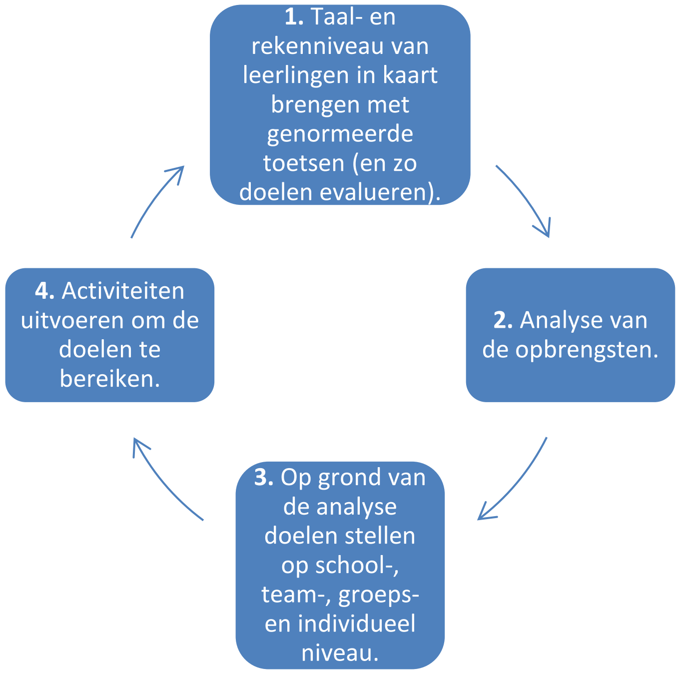
Doelen stellen, zicht hebben op leerresultaten en planmatig en resultaatgericht werken zijn essentieel voor het bereiken van zo hoog mogelijke opbrengsten voor alle leerlingen. Dat geldt ook voor het taal- en rekenbeleid. Door doelen te stellen en toetsen af te nemen krijg je zicht op de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen. Uit de resultaten van die toetsen kun je afleiden wat er misschien aangepast moet worden aan het leerstofaanbod en aan wat er in de klas gebeurt, om zo je doelen te bereiken. Het taal- en rekenbeleid past dus bij wat er al is, en is consistent met de missie en visie van de school.

De portefeuille 'taal en rekenen' is belegd bij de schoolleiding. Om het verder de school in te brengen zijn een taalcoördinator en een rekencoördinator in de school benoemd. Belangrijk is dat het beleid – net als andere beleidsterreinen – een kop en een staart heeft: niet alleen moet de school doelen formuleren, ook moet zij activiteiten verrichten en evalueren hoe zaken uitpakken, om zo nodig beleid weer bij te stellen.

Het gaat er dus om dat scholen:

- toetsen wat de taal- en rekenvaardigheden van de leerling zijn, niet alleen als hij de school binnenkomt maar ook tijdens zijn schoolloopbaan;
- deze taal- en rekenopbrengsten analyseren;
- op grond van de analyse doelen bepalen voor de leerlingen;
- een weg ontwerpen voor individuele en groepen leerlingen om van het bestaande niveau naar het ten doel gestelde niveau te komen, en daar een passend leerstofaanbod voor hebben;
- leraren hebben die weten hoe je het onderwijs kunt afstemmen op de ondersteuningsbehoeften van de leerling.

In een schema ziet deze cyclus er als volgt uit:



De cyclus is hieronder verder uitgewerkt.

1. Scholen brengen de opbrengsten in kaart: het niveau van de leerlingen voor taal en rekenen is bekend

Toetsing van de basisvaardigheden vindt plaats vanaf het moment dat de leerling de school binnenkomt. Meestal is dat het eerste leerjaar. In dat geval kan de school meestal de aangeleverde gegevens van het basisonderwijs gebruiken als nulmeting. Als dat niet mogelijk is, of als een leerling later dan in het eerste leerjaar instroomt, neemt de school zelf toetsen af om de beginsituatie van leerlingen in kaart te brengen. Verder volgt de school systematisch de vorderingen van de leerlingen aan de hand van genormeerde toetsen. Het gaat hier ten minste om toetsen voor de vakken Nederlands en rekenen/wiskunde. Die toetsen moeten minimaal op twee momenten in de onderbouw worden afgenomen, zodat je kunt zien of leerlingen vooruit zijn gegaan. Via een leerlingvolgsysteem kunnen de ontwikkelingen van leerlingen over de leerjaren heen worden bijgehouden.

2. Scholen analyseren de gegevens en brengen zo in kaart welke ondersteuning nodig is

Toetsgegevens verzamelen alleen is niet voldoende, ze moeten geïnterpreteerd worden. Vervolgens kan de school kijken of dit consequenties heeft voor het aanbod in en buiten de lessen. Bijvoorbeeld: extra instructie binnen de les, remediale hulp buiten de klas of juist minder instructie in de les.

3. De school stelt doelen op school-, groeps- en individueel niveau

Doelen stellen op schoolniveau kan gezien worden als het ambitieniveau van de school. Bijvoorbeeld: ‘Op onze school halen alle leerlingen het referentieniveau van

hun schooltype en haalt 50 procent van de leerlingen een hoger referentieniveau.' Doelen op groepsniveau kunnen scholen per taal- of rekenvaardigheid vaststellen. Bijvoorbeeld: 'In klas 3A haalt deelgroep A het referentieniveau van hun schooltype voor het onderdeel leesvaardigheid'. Doelen op leerlingniveau gaan bijvoorbeeld over het tempo waarin een leerling naar een bepaalde deelvaardigheid moet toewerken. Bijvoorbeeld: 'Leerling a haalt bij de afname van de toets 2 CITO voor het onderdeel Nederlandse woordenschat een vaardigheidsscore die 15 punten hoger ligt dan de toets 1 CITO'.

4. <u>De school heeft een geschikt aanbod voor taal en rekenen</u>

Zowel voor taalverwerving als voor rekenvaardigheden zijn passende methodes en verdiepend en remediërend lesmateriaal (ook digitaal) beschikbaar die leerlingen helpen de referentieniveaus te behalen. Dit aanbod dekt alle domeinen van de referentieniveaus.
Als de school genormeerde toetsen afneemt voor taal en rekenen, weet de docent wat leerlingen aan taal- en rekenvaardigheden in huis hebben, en in welke domeinen. Verder heeft de docent informatie over de leerling via eigen toetsen en via interactie met de leerling. Die gegevens gebruikt hij bij zijn lessen: hij heeft doelen bepaald voor groepen leerlingen (of voor individuele leerlingen) en plant zijn lesopbouw met die doelen voor ogen. De leraar geeft zwakkere leerlingen extra of aanvullende instructie, en meer of extra oefenmogelijkheden, maar ook de betere leerling komt aan zijn trekken. Dit hoeft overigens niet altijd in de les zelf te gebeuren, het kan ook dat een leraar ervoor kiest om leerlingen zelf na de les nog extra hulp en oefening te bieden.

1.2 Ideale situatie: hele school zet zich in voor opbrengstgericht werken

In deze paragraaf wordt een beeld geschetst van een fictieve school die een flink eind op weg is met opbrengstgericht werken aan taal en rekenen.

Systematisch werken aan meer opbrengst
Het managementinformatiesysteem van deze school bevat alle informatie over de leerlingen, inclusief de gegevens over het beheersingsniveau bij aanvang van de opleiding. De leraren hebben ten minste toegang tot die onderdelen die ze nodig hebben bij hun lessen. Binnen hun vak zijn afspraken gemaakt over toetsing: over de vormgeving ervan, maar ook over de normering, en over de analyse van de toetsen. Na een toetsperiode wordt besproken welke ondersteuningsbehoeften er zijn. Moet de indeling van groepen binnen de klas bijvoorbeeld anders? Natuurlijk heeft de toetsanalyse ook gevolgen voor het lessenplan, de uitvoering van de lessen en de evaluatie. In het kader van kwaliteitszorg wordt nagegaan of groepen leerlingen de leerdoelen realiseren. De stappen die deze school systematisch doorloopt zijn:

1. Dataverzameling op het gebied van taal en rekenen
2. Analyse van de gegevens
3. Vaststellen van doelen op school-, jaar-, klassen- en individueel niveau
4. Uitvoeren van interventies binnen en buiten de reguliere lessen

Data verzamelen door de leerjaren heen
In september van leerjaar 1 stelt de taal-, reken- en/of zorgcoördinator van de school achterstanden vast, op grond van gegevens afkomstig uit het basisonderwijs. De gegevens van enkele leerlingen zijn niet toereikend, vinden de coördinatoren, en ze nemen een extra toets af. In leerjaar 2 neemt de school bij alle leerlingen in

september een extern genormeerde toets af, dit gebeurt ook in september van leerjaar 3.
Op grond van de verzamelde gegevens trekken de taal-, reken- en de zorgcoördinator samen conclusies. Ze zien dat er in leerjaar 1 een grote groep leerlingen is (40 procent) die een te kleine woordenschat heeft. Ook zien ze dat een groep leerlingen een achterstand heeft op het gebied van begrijpend lezen (20 procent) en dat een groep (10 procent) het rekenen met grote getallen niet voldoende geautomatiseerd heeft.

Analyse van gegevens
De coördinatoren bepalen samen welke leerlingen buiten de klas remediërend onderwijs krijgen. Dit zijn alleen de leerlingen die achterstanden hebben op meerdere gebieden of zeer ver achterlopen op een bepaald gebied. Vervolgens bekijkt de taal- en/of rekencoördinator welke leerlingen met achterstanden in welke klassen zitten. Om ervoor te zorgen dat er niet alleen buiten de klassen actie wordt ondernomen maar ook in de klas zelf maakt de taal- of rekencoördinator samen met de betreffende mentoren een groepsplan voor deze klassen. Dit groepsplan wordt verstrekt aan alle docenten van de klas. Er staat in welke ondersteuning gewenst is voor welke groep leerlingen en in welke vakken deze wordt gegeven.

Doelen vaststellen op alle niveaus
De taal- en/of rekencoördinator heeft een boekje samengesteld voor de vakdocenten, waarin tips staan over de aanpak van bepaalde achterstanden. Zo hebben de leraren een handreiking voor de ondersteuning die ze moeten bieden. Na de kerstvakantie toetst de school de leerlingen en wordt in de analyse van de gegevens bepaald in hoeverre de achterstanden zijn ingelopen. Voor leerlingen bij wie dit nog niet voldoende is gebeurd, stelt de school een nieuw plan van aanpak op. Voor de klassen worden nieuwe groepsplannen opgesteld. Zo moeten de leerlingen hun vaardigheden onderhouden en vergroten. Dit heeft niet alleen betrekking op de leerlingen met achterstanden, maar op alle leerlingen. Deze groepsplannen gelden tot het einde van het schooljaar.

Werkwijze vastleggen in plannen
Bovenstaande werkwijze is vastgelegd in een taal- en/of rekenbeleidsplan. In dit plan staan doelen die aansluiten bij de referentieniveaus en de eindtermen, en subdoelen die per jaarlaag aangeven hoe naar het uiteindelijke referentieniveau toegewerkt wordt. Het taal- en/of rekenbeleidsplan sluit aan bij de visie van de school hoe zij haar onderwijs wil vormgeven. Het plan wordt gemaakt voor een periode van drie jaar en afgestemd op de, mogelijk veranderende, leerlingenpopulatie. Alle lagen in de school, schoolleiding, coördinatoren, teamleiders en leraren, zijn zich bewust van het belang van een goede taal- en rekenvaardigheid voor schoolsucces. Zij weten hoe ze kunnen bijdragen aan betere vaardigheden en bij welke leerlingen dat nodig is. Iedereen zet zich hiervoor enthousiast in.

2 IN WELKE MATE WERKEN SCHOLEN OPBRENGSTGERICHT AAN TAAL EN REKENEN?

In dit hoofdstuk staan een aantal belangrijke uitkomsten van het onderzoek. Interessant als totaalbeeld, maar ook interessant voor degenen die willen kijken hoe hun school ervoor staat ten opzichte van de rest van Nederland. In welke mate werken scholen eigenlijk opbrengstgericht aan taal en rekenen, en hoe doen ze dit?

2.1 Hoe gaan scholen om met opbrengstgericht werken?

Een opbrengstgerichte aanpak voor taal en rekenen begint bij de manier waarop de school in het algemeen met haar opbrengsten omgaat. Het gaat daarbij om de vraag of de school doelgericht werkt aan de kwaliteit van de opbrengsten, en of ze de opbrengsten systematisch evalueert.

Tabel 1 geeft het percentage scholen weer dat als voldoende of goed is beoordeeld op opbrengstgericht werken op schoolniveau, in tabel 2 staat het percentage scholen dat als voldoende of goed is beoordeeld op opbrengstgericht werken in de klas.

Tabel 1 Percentage scholen dat als voldoende of goed is beoordeeld op indicatoren voor opbrengstgericht werken **op schoolniveau** (n= 125)

De school evalueert systematisch de opbrengsten.	94%
De school werkt doelgericht aan de kwaliteit van de opbrengsten.	79%
Alle indicatoren opbrengstgericht werken op schoolniveau voldoende	78%

Tabel 2 Percentage scholen dat als voldoende of goed is beoordeeld op indicatoren voor opbrengstgericht werken **in de klas** (n= 125)

De leraren gebruiken bij de vormgeving van hun onderwijs de analyse van de prestaties van de leerlingen.	27%
De leerlingen krijgen effectieve feedback op hun leerproces.	70%
De leraar stemt de instructie af op de verschillen tussen leerlingen.	27%
De leraar stemt de verwerking af op de verschillen tussen leerlingen.	17%
Alle indicatoren opbrengstgericht werken in de klas voldoende	**6%**

Uit beide tabellen blijkt duidelijk dat opbrengstgericht werken aan taal en rekenen buiten de klas, dus op schoolniveau en op het niveau van de zorgstructuur, veel meer gemeengoed is dan in de klas. Op school- en zorgniveau zijn allerlei gegevens voorhanden die nuttig kunnen zijn om de lessen effectief in te richten, maar leraren gebruiken deze gegevens nog lang niet altijd. Dit komt wellicht doordat de ontwikkeling richting opbrengstgericht werken nog behoorlijk nieuw is, en scholen eerst het macroniveau (de school) en het mesoniveau (het zorgsysteem) op orde brengen. Dat er pas later opbrengstgericht gewerkt wordt in de klas is dus verklaarbaar. Maar het is ook jammer: een goede leraar wil de resultaten van zijn eigen toetsen en van de taal- en rekentoetsen gebruiken om er bij zijn leerlingen uit te halen wat erin zit. Dat gebeurt op dit moment nog onvoldoende.

Wij constateren dat, specifiek inzoomend op taal en rekenen (dit staat niet in de tabel aangegeven), 88 procent van de onderzochte scholen een rekenbeleidsplan heeft geformuleerd, en 88 procent een taalbeleidsplan. Ook heeft bijna 90 procent

van de scholen een rekencoördinator, en 74 procent van de scholen een taalcoördinator. Bij de meeste scholen zijn taal en rekenen dus als onderwerpen in het schoolbeleid opgenomen. Dat wil nog niet zeggen dat er ook opbrengstdoelen op schoolniveau zijn geformuleerd voor taal en/of rekenen: bijna twee derde van de scholen (62 procent) heeft dit voor rekenen gedaan, en iets meer dan de helft van de scholen (52 procent) formuleerde doelen voor taal. Doelen specifiek voor taal zijn dus minder gangbaar dan algemene opbrengstdoelen. Voor rekenen ligt dit ongeveer op hetzelfde percentage als bij de algemene opbrengstdoelen.

Scholen komen nog weinig toe aan een evaluatie van de doelen: een derde van de scholen (28 procent) kan niet aantonen of leerlingen hun rekenachterstanden inlopen, 30 procent van de scholen kan dat niet voor taalachterstanden. Zowel voor het taal- als het rekenbeleid zeggen scholen vaak dat de evaluatie nog in ontwikkeling is: de eerste analyses zijn er wel, maar het is nog te vroeg om iets over de effecten te kunnen zeggen.

2.2 Hebben scholen een geschikt aanbod voor taal en rekenen?

Hebben scholen passende methodes in huis voor taal– en rekendidactiek, passend bij het niveau van de leerlingen en de referentieniveaus die ze moeten halen? Er is inmiddels veel op de markt, maar gebruiken scholen dit ook? En zien ze ook de mogelijkheden van digitale leermiddelen? Zijn taal en rekenen opgenomen in de vakwerkplannen?

Uit het onderzoek blijkt dat op ongeveer 80 procent van de onderzochte scholen het aanbod voor taal en rekenen in orde is. Die scholen hebben de afgelopen jaren nieuwe, passende lesmaterialen aangeschaft voor rekenen en taal, om ervoor te zorgen dat leerlingen hun taal- en/of rekenvaardigheden kunnen ontwikkelen en zo aan de vereiste referentieniveaus kunnen voldoen. Naast het reguliere aanbod is er dan ook (meestal) sprake van extra aanbod voor leerlingen die achterblijven op het gebied van taal of rekenen. Dit gaat dan bijvoorbeeld om remediërende programma’s waarbij op deeldomeinen geoefend en getraind wordt. Opvallend is dat er maar op de helft van de scholen gebruik gemaakt wordt van digitale leermiddelen voor taal, en ook voor rekenen zijn de digitale leermiddelen nog niet overal ontdekt. Dit terwijl digitale leermiddelen vaak goed gebruikt kunnen worden voor remediale hulp, zeker als het adaptieve programma’s betreft. Scholen bieden aan leerlingen die meer aankunnen dan aanvankelijk werd verwacht, methodes voor 'hogere' onderwijssoorten. Zo bereiden ze zich voor op een hoger taal- of rekenniveau. Dit kan soms heel nuttig en uitdagend zijn, als de vervolgopleiding een bepaald niveau vraagt.

Gemiddeld heeft zo’n 20 procent van de scholen nog geen aanbod voor taal en/of rekenen, ook niet binnen het aanbod van de vakken Nederlands en wiskunde.
De reden is lang niet altijd duidelijk: sommige scholen gaan ervan uit dat hun leerlingen helemaal geen taal- en rekenachterstanden hebben, of weten dat zeker op basis van toetsgegevens. Bij andere scholen ontbreekt het geld of het urgentiebesef en bij een aantal scholen is het gewoon geen onderwerp van schoolbeleid.

Ook al hebben de meeste scholen een aanbod voor taal en rekenen, niet alle domeinen van de referentieniveaus worden volledig gedekt. Scholen maken keuzes in de dekking, soms onbewust en soms op inhoudelijke gronden of omdat de tijd keuzes noodzakelijk maakt. Ten aanzien van taalvaardigheden krijgt begrijpend lezen ruimschoots de meeste aandacht: dat is op 93 procent van de bezochte

scholen het geval. Wellicht is dit omdat de vaardigheid begrijpend lezen meer invloed heeft op de algemene verbetering van de resultaten dan andere taaldomeinen. Domeinen als technisch lezen en schrijfvaardigheid worden door respectievelijk 32 en 40 procent van de scholen als belangrijkste elementen van het taalbeleid beschouwd. Vooral mondelinge taalvaardigheid blijft als domein achter: maar 20 procent van de scholen ziet dit als een belangrijk element van taalbeleid.

Rekenen is op 70 procent van de onderzochte scholen als een zelfstandig vak ingevoerd. Soms is het als onderdeel van een bestaand vak ingevoerd (meestal wiskunde, soms economie). Op 17 procent van de onderzochte scholen wordt rekenen als extra vak aangeboden, alleen bedoeld voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben.

2.3 Hebben scholen voldoende zicht op het taal- en rekenniveau van hun leerlingen?

Om zicht te hebben op de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen moeten scholen het beginniveau weten, en ook vervolgmetingen doen om de voortgang te kunnen bepalen. Daarmee komen ze meer te weten over de mogelijkheden van hun leerlingen wat betreft de groei van hun taal- en rekenniveau.

Tabel 3 geeft aan welk percentage van de scholen voldoende of goed scoort op kennis van het niveau van de leerlingen.

Tabel 3 Weten scholen wat het niveau is van hun leerlingen? (n=125)

De school volgt systematisch de vorderingen van de leerlingen aan de hand van genormeerde toetsen.	82%
De school bepaalt wat de onderwijs- en ondersteuningsbehoefte is van individuele of groepen leerlingen.	97%

Nagenoeg alle scholen bepalen het beginniveau van leerlingen, op 2 procent (rekenen) tot 5 procent (taal) van de scholen na. Meestal doen scholen dit op basis van extern genormeerde toetsen, of op basis van de toetsgegevens uit het basisonderwijs.

Vervolgens moeten de prestaties worden getoetst op minimaal twee momenten in de onderbouw, voor voldoende indicatie over de ontwikkeling van de leerling. Dit gebeurt voornamelijk op basis van extern genormeerde toetsen; bij rekenen op ongeveer 80 procent van de scholen en bij taal op bijna 85 procent van de scholen. Scholen gebruiken bijvoorbeeld CITO-Volgsysteemtoetsen, Diataal en Diacijfer, TOA-toetsen en Devianttoetsen. Scholen die geen genormeerde toetsen gebruiken geven hier verschillende redenen voor: financiële overwegingen, tijdgebrek of het idee dat de toetsresultaten in de onderbouw niets toevoegen als de hiaten pas in de bovenbouw een probleem zijn. Nagenoeg alle scholen bepalen mede op grond van toetsresultaten wat de onderwijs- en ondersteuningsbehoefte van leerlingen is. Dat hoeven niet altijd de gegevens van de genormeerde toetsen te zijn, een deel van de scholen gebruikt de overdrachtsgegevens van de basisschool, of heeft zelfgemaakte toetsen voor Nederlands en wiskunde.

2.4 Hebben scholen doelen gesteld om alle leerlingen te brengen tot de gewenste referentieniveaus?

Uit tabel 1 en 2, die onder 2.1 zijn weergegeven, kunnen we afleiden hoeveel scholen doelen stellen op schoolniveau. Daarnaast kan een school doelen stellen op leerjaar-/groepsniveau (doelen in de trant van: 'eind leerjaar 1 moet klas 1 vmbo-kader op niveau 1F zijn'). Voor taal doet 34 procent van de scholen dat, voor rekenen is dit op 37 procent van de scholen het geval. Doelen op individueel niveau (bijvoorbeeld: 'leerling a moet zijn actieve woordenschat vergroten met 300 woorden') zie je het minst: dit gebeurt op ongeveer een kwart van de scholen. Scholen die wél doelen op individueel niveau stellen, maken in het algemeen beter gebruik van de gegevens die op de school bekend zijn; ze zijn het meest 'opbrengstgericht'.

Deze resultaten geven nogmaals aan dat opbrengstgericht werken buiten de klas, dus op schoolniveau en op het niveau van de zorgstructuur, veel gangbaarder is op dit moment dan opbrengstgericht werken in de klas. Opbrengstgericht werken zou aan kracht kunnen winnen als scholen naast doelen op schoolniveau ook doelen op groeps- en leerlingniveau zouden stellen. Aangezien scholen wel tot op het niveau van de leerling analyseren, zou de volgende stap relatief gemakkelijk gezet kunnen worden. Dit vereist wel dat leraren kunnen differentiëren; een complexe vaardigheid die wij niet veel waarnemen.

2.5 Bieden scholen voldoende ondersteuning aan leerlingen met achterstanden op de referentieniveaus?

In hoeverre slaagt de school erin om reken- en taalvaardigheden van leerlingen te verbeteren tot het gewenste of vereiste niveau? Alleen scholen die een beginmeting en minimaal één vervolgmeting hebben gedaan kunnen deze vraag beantwoorden. Op een heel klein percentage scholen na heeft elke school de beginsituatie in kaart gebracht, maar nog lang niet alle scholen zijn al toegekomen aan vervolgmetingen. Mede hierdoor kan 42 procent van de scholen niet beoordelen of ze erin slagen rekenachterstanden weg te werken, 33 procent van de scholen kan dit niet bepalen voor de taalachterstanden.

Desondanks nemen scholen wel maatregelen om achterstanden bij leerlingen te verminderen (waaronder die op taal- en/of rekenbeleid), op 80 procent van de scholen is dit het geval. Van de scholen die hier wél zicht op hebben concludeert iets meer dan de helft van de scholen dat de achterstanden enigszins of grotendeels zijn weggewerkt (voor rekenen gaat het om 55 procent van de scholen, voor taal om 67 procent van de scholen). Scholen geven aan dat het soms niet lukt om leerlingen tot het gewenste referentieniveau te brengen, omdat er te grote achterstanden zijn bij binnenkomst, of omdat leerlingen te kampen hebben met dyslexie of dyscalculie. Volgens de ondervraagde taal- en rekencoördinatoren kan dit ook komen door gebrek aan doelgerichte sturing vanuit het management.

2.6 Sluiten leraren in hun lessen voldoende aan op de taal- en rekenvaardigheden van de leerlingen?

Om voldoende af te stemmen op de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen moeten leraren allereerst goed zicht hebben op het niveau van individuele leerlingen. Waar staan zij in hun leerproces? Vervolgens moeten leraren die

gegevens gebruiken om hun lessen in te richten. Ze kunnen dan bijvoorbeeld kijken welke groep leerlingen extra instructie nodig heeft, en wat ze kunnen doen om de resultaten van die leerlingen te verbeteren.
Dit deelonderwerp, opbrengstgericht werken in de klas, is nog het minst sterk ontwikkeld binnen scholen. Op iets meer dan een kwart van de scholen (27 procent) gebruikt het ruime merendeel van de docenten de gegevens die ze over leerlingen heeft om lessen vorm te geven. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de afstemming op verschillen tussen leerlingen op het merendeel van de scholen niet te zien is in de lessen. Qua instructie is dit maar op 27 procent van de scholen te zien, en bij de verwerking nog minder: op 17 procent van de onderzochte scholen.

In tabel 4 staat uitgewerkt bij welk percentage scholen de aandachtspunten met betrekking tot didactisch handelen en afstemmen aanwezig zijn.

Tabel 4 Percentage scholen waar de aandachtspunten didactisch handelen en afstemming aangemerkt zijn als aanwezig

Didactisch handelen (n = 119-120)	
De leraar maakt helder waarom een antwoord goed of fout is.	67%
De leraar geeft de leerlingen complimenten over hun werk. De feedback is meer gericht op de vooruitgang van leerlingen dan op correctie.	67%
De leraar vertelt leerlingen wat zij moeten leren om hun resultaten te verbeteren (feed forward).	22%
De leraar maakt leerlingen duidelijk wat zij moeten leren om een volgende stap in hun leerproces te zetten.	23%
Op basis van zowel formatieve evaluatiegegevens als interactie met de leerling kan de leraar benoemen waar de leerling staat in zijn leerproces.	49%
De leraren formuleren concrete doelen en/of acties voor bovengemiddeld presterende leerlingen.	25%
De leraren bepalen op basis van een analyse van de prestaties doelen voor (groepen) leerlingen (om achterstanden weg te werken).	43%
Leraren maken op basis van de analyse van de vorderingen of leerprestaties aanpassingen in het onderwijs aan de groep zijn gemaakt.	36%
De leraar richt zich ook op sterkere en zwakkere leerlingen.	39%
De leraar zet leerlingen die minder instructie nodig hebben alvast aan het werk.	28%
De leraar geeft extra of aanvullende instructie aan groepjes leerlingen of individuele leerlingen.	36%
De leraar geeft leerlingen die dat nodig hebben meer en extra oefenmogelijkheden.	37%
De leraar geeft leerlingen die dat nodig hebben de mogelijkheid tot overslaan (compacten) en verrijken.	23%
Leerlingen kunnen werken met individuele leervragen en doelen.	21%

Uit bovenstaande tabel wordt duidelijk dat scholen op dit gebied nog stappen kunnen zetten. Leraren hebben vaak wel gegevens over achterstanden van leerlingen en groepen leerlingen, maar doen er (te) weinig mee in hun les. Het gaat hier bijvoorbeeld om cijfers behaald op vaktoetsen, informatie uit gesprekken met leerlingen en om taal- en rekentoetsgegevens. Leraren kunnen deze informatie gebruiken om hun lessen in te richten, aandacht te geven aan achterstanden en hun onderwijs af te stemmen op verschillen tussen leerlingen. Opbrengstgericht werken op basis van de beschikbare informatie zie je in de les terug in de groepsindeling of in de lesopbouw.

Feedback geven wordt wél vaker aangetroffen in de klas. Leraren geven dan aan waarom een antwoord goed of fout is, en moedigen leerlingen aan. Leraren (en leerlingen) zijn nog niet zo gewend om ook aan te geven wat je kunt doen om een volgende stap te zetten in het leerproces. Dit zagen wij bij ongeveer een kwart van de scholen.

3 HOE KUNNEN SCHOLEN ZICH VERBETEREN?

In de vorige hoofdstukken is uitgelegd wat 'opbrengstgericht werken aan taal en rekenen' inhoudt en wat wij in het themaonderzoek daarvan terugzien bij scholen. Het is mooi om te zien dat veel scholen bezig zijn met de referentieniveaus en met taal- en rekenbeleid. Toch zitten veel scholen met de vraag: hoe moeten we nu verder komen, welke stappen zijn handig en nuttig?

Dit hoofdstuk gaat daar dieper op in, aan de hand van drie voorbeelden van scholen in drie verschillende stadia van ontwikkeling richting 'opbrengstgericht werken aan taal en rekenen'. De voorbeelden illustreren wat scholen kunnen doen om zich verder te ontwikkelen richting het ideaalbeeld dat in hoofdstuk 1.2 geschetst is. De geschetste stappen zijn:

- Dataverzameling op het gebied van taal en rekenen
- Analyse van de gegevens
- Vaststellen van doelen op school-, jaar-, klassen- en individueel niveau
- Uitvoeren van interventies binnen en buiten de reguliere lessen
- Evalueren van het aanbod

3.1 Drie typen scholen, drie ontwikkelingsstadia in opbrengstgericht werken

Grofweg zijn er drie stadia van ontwikkeling in opbrengstgericht werken aan taal en rekenen bij scholen:

a. het eerste ontwikkelingsstadium: reactief in plaats van proactief. Van de onderzochte scholen zit 18 procent op dit moment in dit stadium.
b. het tweede ontwikkelingsstadium: ondersteuning en aanbod buiten de lessen. 76 procent van de scholen zit in dit stadium, soms met een eerste beweging richting het derde ontwikkelingsstadium.
c. het derde ontwikkelingsstadium: opbrengstgericht werken tot in de lessen. Dit is voor 6 procent van de scholen de realiteit.

In de volgende paragrafen komen drie scholen in verschillende stadia aan de orde. De eerste school bevindt zich nog in het beginpunt van de ontwikkelingen: zij levert vooral vraaggestuurde ondersteuning taal en rekenen. De tweede school is al een stuk verder met gegevensverzameling en -analyse. Deze school neemt maatregelen voor de ondersteuning van leerlingen, maar regelt dit vooral buiten de lessen om. De derde school maakt niet alleen op schoolniveau en buiten de les ernst van opbrengstgericht werken aan taal en rekenen, maar weet dit ook te vertalen naar de lessituatie.

I. Eerste ontwikkelingsstadium: reactief in plaats van proactief

Een school in het eerste ontwikkelingsstadium heeft nog niet of nauwelijks de beschikking over data van de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen. Scholen in dit stadium geven aan dat ze nog niet veel greep op de materie hebben. Vanuit de schoolleiding is 'achterstand' nog niet gedefinieerd, er wordt nog explorerend beleid gevoerd, de school wacht nog af of het landelijk beleid echt wordt doorgezet of het leerlingvolgsysteem voldoet niet. Ook geven scholen die zich in dit stadium bevinden

vaak aan dat ze eigenlijk geen achterstanden hebben, of dat ze verwachten dat uit de toetsen zal blijken dat hun leerlingen geen echte rekenproblemen hebben.

Bij deze scholen komt hulp en ondersteuning aan leerlingen op het gebied van taal en rekenen niet vanuit de school zelf. De gegevens en de analyses om hier gericht op te sturen ontbreken. Men ziet geen noodzaak deze gegevens te verzamelen. Voor deze scholen is het niet gemakkelijk te bepalen welke hulp en ondersteuning zij leerlingen kunnen bieden. Als leerlingen zelf om hulp vragen komen scholen hieraan tegemoet in de vorm van steunles of hulp van de docent na schooltijd.

Voorbeeld: school in het eerste ontwikkelingsstadium

Een categoraal gymnasium in het westen van het land ziet de laatste jaren dat er meer leerlingen blijven zitten in de vierde en vijfde klas. De school heeft niet de indruk dat er leerlingen binnenkomen met een achterstand. De leerlingen komen binnen met hoge Citoscores en kiezen bewust voor gymnasiaal onderwijs. Wel constateert de school dat haar populatie de laatste jaren gemengder is geworden. Leerlingen komen ook uit verder gelegen wijken en er zijn meer leerlingen van allochtone afkomst op school. De school juicht dit toe, want ze hecht eraan haar leerlingen op te leiden tot wereldburgers.

Er zijn meer zittenblijvers in de bovenbouw sinds de populatie gemengder is geworden. Sommige docenten zeggen dat de betreffende leerlingen niet goed genoeg hun best doen, andere wijten het aan de zesjescultuur op het gymnasium. Een groepje docenten oppert voorzichtig dat de doubleurs wel eens een taalprobleem kunnen hebben. Deze slimme leerlingen krijgen er pas in de bovenbouw last van dat hun woordenschat te beperkt is of dat hun leesvaardigheid niet op orde is. In de vierde klas worden veel meer en veel langere teksten aangeboden dan in de onderbouw en er wordt een grote zelfstandigheid van leerlingen verwacht als het gaat om tekstbehandeling.

Een vierdeklasmentor, ook docent Nederlands, heeft een leerlinge die dreigde uit te vallen na de lessen bijgespijkerd op het gebied van leesvaardigheid. Zij maakte ook vorderingen in de andere onvoldoende vakken. De vierdeklasmentoren hebben onder aanvoering van hun collega Nederlands besloten de handen ineen te slaan en met de achterblijvers te bespreken waarom zij denken dat ze achterblijven.

De teamleider bovenbouw volgt deze ontwikkeling en stelt voor een taaltoets af te nemen en zo de problemen beter in kaart te brengen. Tegen dit idee is weerstand, omdat de toetsdruk al zo groot is in de vierde klas en omdat 'onze leerlingen slim genoeg zijn om het zelf te redden en anders horen ze hier niet thuis.' De mentoren en teamleider willen komend jaar doorzetten, juist om van hun gemengde school een school te maken die de gehele, diverse populatie maximaal stimuleert talenten te ontplooien.

II. Tweede ontwikkelingsstadium: van data naar doelen

Deze scholen hebben vrij goed in kaart welk niveau leerlingen hebben op het gebied van taal en rekenen. De scholen nemen extern genormeerde toetsen af en de resultaten hiervan worden geanalyseerd. Leerlingen krijgen op grond van hun testresultaten een ondersteuningsaanbod, vooral via het zorg- en begeleidingscircuit, dus buiten het reguliere lesprogramma. Dankzij het ondersteuningsaanbod blijven zij niet verder achter.

Er gebeurt al veel op schoolniveau, maar nog niet zoveel in de klas. Er worden data verzameld en geanalyseerd, en nu is de school bezig doelen te formuleren op school-, klas- en leerlingniveau.

Voorbeeld: school in het tweede ontwikkelingsstadium

Een vmbo-t/havo/vwo-school op de Veluwe heeft al sinds vijf jaar een taalcoördinator. Die is aangesteld toen bleek dat de referentieniveaus ingevoerd zouden worden en tegelijk aan het licht kwam dat er veel leerlingen met een achterstand binnenkwamen. De taalcoördinator zorgt sinds drie jaar voor de afname van volgtoetsen en heeft goed in beeld welke leerlingen op welke domeinen uitvallen. Zij rapporteert hierover aan de schoolleiding en stuurt alle mentoren de klassenoverzichten van de toetsen per mail. Ook zorgt ze dat de zwakste leerlingen remedial teaching krijgen.

De directie heeft met de teamleiders afgesproken dat taal regelmatig op de agenda van het teamoverleg staat. In de praktijk komt dit erop neer dat de taalcoördinator in deze vergaderingen de toetsanalyses presenteert en afspraken maakt over de afname van toetsen. Sinds een jaar heeft de taalcoördinator versterking gekregen van een werkgroep. De werkgroep, samengesteld uit afgevaardigden van alle teams, brengt het taalbeleid ten uitvoer in de klassen. Zij heeft hiervoor een activiteitenplan opgesteld. Ook overweegt ze in de verschillende teams een presentatie te geven over hoe collega's meer aandacht zouden kunnen geven aan taal. Er is nog wat aarzeling over deze presentaties omdat men bij collega's weerstand verwacht.

III. Derde ontwikkelingsstadium: opbrengstgericht tot in de klas

Wanneer omgaan met achterstanden werkelijk geïntegreerd is in het hele curriculum, zijn alle leraren zich bewust van hun rol hierin. In groepsplannen staat hoe leraren binnen hun vaklessen aandacht kunnen geven aan taal en/of rekenen. Scholen in dit stadium slagen er beter in dan andere scholen om achterstanden weg te werken.

Gegevens (die voor meerdere meetmomenten beschikbaar zijn) worden geanalyseerd tot op het niveau van het vak en van de leerling. De docent gebruikt deze gegevens om goed te bepalen hoe hij zijn les inricht en welk lesmateriaal hij hierbij gebruikt. Deze werkwijze is verankerd in beleid. In dit beleid is ook vastgelegd welke leerlingen wél buiten de lessen ondersteuning krijgen.
Dit ontwikkelingsstadium is voor ongeveer een kwart van de scholen realiteit.

Voorbeeld: school in het derde ontwikkelingsstadium

Een vmbo-school (b-k-tl) met een onderbouw havo/vwo neemt al sinds vijf jaar taal- en rekentoetsen af. Al voor die tijd hielpen alle docenten zoveel mogelijk leerlingen in de eigen les. Maar niemand wist precies waar deze investeringen toe leidden. Dit was een reden om de ontwikkeling van leerlingen te gaan volgen door middel van genormeerde toetsen. Het was een schok toen het team ontdekte dat maar weinig leerlingen significante vorderingen maakten. Toen men hierover sprak, bleek dat alle individuele hulp niet op elkaar afgestemd was en bovendien niet afgestemd met de remedial teaching die sommige leerlingen kregen.

De teamleiders besloten de hulp te stroomlijnen en zetten de opbrengsten drie keer per jaar op de teamagenda. Sindsdien maken de mentoren na de

opbrengstenbespreking in de teams groepsplannen waarin de afspraken staan over de verschillende taal- en rekenvaardigheden. Deze afspraken zijn op leerlingniveau en luiden bijvoorbeeld als volgt: 'Leerlingen x, y en z hebben een te kleine woordenschat. Graag signaalwoorden uitleggen en van hen vragen dat ze nieuwe woorden zelf ook gebruiken', 'Leerlingen a, b, c, d, e, f, en g hebben vooral moeite met het lezen van korte teksten met een hoge informatiedichtheid. Het helpt hen om hardop te lezen en de instructie aan een medeleerling uit te leggen'. 'Leerlingen x, y en z hebben moeite met rekenen met verhoudingen. Visuele ondersteuning van de uitleg helpt hen hierbij'.

In de teambespreking wordt naast de ondersteuning in de lessen ook vastgesteld welke leerlingen een aanbod buiten de lessen krijgen. Deze werkwijze staat beschreven in het taal- en rekenbeleidsplan. Een keer per jaar evalueren de taal- en rekencoördinator en de teamleiders het beleid en de uitwerking ervan.

3.2 Opschuiven naar een volgend ontwikkelingsstadium

Van stadium 1 naar 2
Scholen die zich bevinden in stadium 1, kunnen een stap zetten richting ontwikkelingsstadium 2 door het taal- en rekennniveau van hun leerlingen in kaart te brengen. Hiervoor moeten ze de gegevens van taal- en rekentoetsen analyseren. Het is van belang te bepalen wie deze analyse gaat maken. De keuzes op het gebied van de toetsafname, de analyse en de taakverdeling, zijn beleidskeuzes. Parallel aan de uitvoering en bespreking van de analyse kan een school beleid ontwikkelen. Belangrijk is hierbij dat de school zich in de eerste plaats afvraagt met wat voor leerlingpopulatie ze te maken heeft en welke ambitie ze heeft met deze populatie.

Als er op school taal- en rekenbeleid is en er worden systematisch gegevens verzameld over de vaardigheden van de leerlingen, kunnen doelen gesteld worden op het niveau van de school, van de zorg en op het niveau van (groepen) leerlingen. Scholen die doelen stellen op school- en zorgniveau bevinden zich in stadium 2. Belangrijk is dat zij regelmatig evalueren of de doelen bereikt worden. In de evaluatie zou de school zich moeten afvragen wat maakt dat een doel wel of niet bereikt is. Het antwoord op die vraag zegt iets over de kwaliteit en de effectiviteit van het aanbod aan taal- en rekenondersteuning.

Van stadium 2 naar 3
Om opbrengstgericht te werken aan taal en rekenen in alle lessen, zoals in stadium 3, moet de school ervoor zorgen dat alle leraren weten wat ze aan taal en rekenen kunnen doen. Het team is zich bewust van haar talige manier van lesgeven en maakt afspraken hoe ze aandacht geeft aan taal en rekenen. Meestal kunnen leraren goed aangeven waar hun leerlingen moeite mee hebben. Vaak kan een collega dan al een tip geven over hoe hij omgaat met datzelfde probleem. Zowel voor bewustwording van het eigen handelen als voor het zich eigen maken van een aanpak is het belangrijk dat leraren elkaar voeden in het team. Een gesprek over 'wat doe jij in je les aan taal en rekenen' moet een constructieve uitwisseling zijn. De teamleider kan hier actief op sturen. Bewust handelen in de klas is de belangrijkste stap die gezet wordt naar ontwikkelingsstadium 3.

Tot slot

Bij ongeveer drie kwart van de onderzochte scholen is sprake van een structurele en herkenbare aanpak van de achterstanden taal en rekenen. Ze zijn bezig achterstanden op deze terreinen in kaart te brengen, ze treffen maatregelen zoals het inroosteren van extra uren rekenen en taal en ze toetsen met landelijke genormeerde toetsen hoe de leerlingen ervoor staan. De meeste scholen bevinden zich tussen het tweede en het derde ontwikkelingsstadium, zoals beschreven in hoofdstuk 3. De stap naar stadium 3 is veel groter en heeft meer impact op de leraren dan de stap van ontwikkelingsstadium 1 naar 2. Vooral binnen de klas valt nog een wereld te winnen.

Proces nog in volle gang
Uit de vele gesprekken met reken- en taalcoördinatoren en met schoolleidingen blijkt dat de meeste scholen het belangrijk vinden leerlingen te helpen de basisvaardigheden taal en rekenen goed te beheersen. Die scholen investeren daar in en zoeken naar bruikbare wegen om leerlingen verder te helpen op deze terreinen. Dat dit proces nog niet is afgerond is ook duidelijk: op schoolniveau moet vaak nog geëvalueerd worden of de ingeslagen weg wel tot de gewenste resultaten leidt, of dat beleid bijgesteld moet worden. Op zorgniveau moet nog gekeken worden welke analyses en welke diepgang in de analyses nodig en mogelijk is bij de gebruikte toetsen.

Meer bewustwording dan extra werk
Juist in de klas ligt de sleutel om dat wat we weten van een leerling ook echt te benutten. Dan kunnen leraren die leerling helpen taal- en rekenvaardig te worden en zo zijn prestaties te verbeteren. Als schoolleiders, coördinatoren en mentoren zorgen voor de goede randvoorwaarden (afname toetsen, analyse en interpretatie resultaten, opstellen hulp- of groepsplannen met daarin concrete tips voor leraren) hoeft deze achterstandenbestrijding voor docenten weinig extra werk te leveren. Het gaat dan voor de docenten meer om bewustwording en om het leggen van bepaalde accenten in hun les dan om allerlei nieuwe taken en activiteiten.

Talig lesgeven tijdens wiskunde
Een wiskundedocent die aandacht geeft aan taal heeft geen zwaardere of veel ingewikkelder taak dan een wiskundedocent die dat niet doet. Integendeel zelfs. Aandacht geven aan taal gaat door 'gewoon goed' les te geven en je daarbij bewust te zijn van je eigen taalgebruik en van de taalvaardigheid van leerlingen. De wiskundedocent die een duidelijke uitleg wil geven en gefocust is op taal, weet dat het leerlingen helpt als hij zichzelf parafraseert. Hij zegt dus bijvoorbeeld: 'Je ziet dat de lijn in deze grafiek stijgt, omhoog gaat. Dat betekent dat er een toename is. Er komen er meer van.' De docent gebruikt bewust woorden die mogelijk onbekend zijn bij leerlingen (stijgen, toename) en legt ze in dezelfde zin al uit. Als dezelfde docent het huiswerk opgeeft met 'bestudeer paragraaf 3', dan licht hij daarbij toe hoe de leerlingen dat 'bestuderen' kunnen doen.

Behalve aardrijkskundedocent ook rekendocent
Een aardrijkskundedocent die in een brugklas uitlegt hoe de schaal van een kaart werkt, leert de leerlingen tegelijkertijd iets over rekenen. Hij doet dit volgens de manier die bij wiskunde aangeleerd wordt. Ook hier gaat het om afstemming en om bewustzijn van het feit dat je behalve aardrijkskundedocent ook rekendocent bent. De contacttijd die leraren met groepen en individuele leerlingen hebben is beperkt. Individuele aandacht voor taal of rekenen is daarom niet altijd mogelijk in

vaklessen. Werken met groepsplannen biedt al meer mogelijkheden om in de vaklessen achterstanden in te lopen. Naast aandacht voor taal en rekenen in de vaklessen zal voor bepaalde leerlingen altijd remediëring buiten de lessen nodig blijven. En naast bewustwording van de docent is ook de gerichte aandacht van schoolleiding, mentoren en coördinatoren een belangrijke voorwaarde. Uiteindelijk streeft dan de hele school naar hetzelfde doel: ervoor zorgen dat leerlingen tot schoolsucces komen en slagen in de maatschappij. Taal en rekenen horen daarbij.

LITERATUUR

Inspectie van het Onderwijs (2012). Achterstandbestrijding en referentieniveaus voor taal en rekenen in het vo. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs

Inspectie van het Onderwijs (2014). *Onderwijsverslag 2012-2013, hoofdstuk Voortgezet Onderwijs.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs

Ministerie van OC&W (2011). Actieplan Beter Presteren. Den Haag: Ministerie van OC & W.

Ministerie van OC&W (2013). *Voortgangsrapportage invoering referentieniveaus taal en rekenen 2013.* Den Haag: Ministerie van OC&W.

College voor Toetsen en examens (2012). *Implementatie referentieniveaus taal en rekenen in eindexamen vo.* Utrecht: CVE

Colofon

Inspectie van het Onderwijs
Postbus 2730 | 3500 GS Utrecht
www.onderwijsinspectie.nl

2015-01 | gratis
ISBN: 978-90-8503-352-3

Een exemplaar van deze publicatie is te downloaden vanaf de website van de Inspectie van het Onderwijs: www.onderwijsinspectie.nl.